
Pensée critique de l'enseignement en Zone d'Éducation Prioritaire à la lumière de l'écoformation

Philippe Nicolas



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/4022>

DOI : 10.4000/ere.4022

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Philippe Nicolas, « Pensée critique de l'enseignement en Zone d'Éducation Prioritaire à la lumière de l'écoformation », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 6 | 2007, mis en ligne le 14 septembre 2007, consulté le 21 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ere/4022> ; DOI : 10.4000/ere.4022

Ce document a été généré automatiquement le 21 février 2020.

Pensée critique de l'enseignement en Zone d'Éducation Prioritaire à la lumière de l'écoformation

Philippe Nicolas

La Zone d'Éducation Prioritaire, entre discours social et réalité de terrain

- 1 Si les zones d'éducation prioritaires (Z.E.P.)¹, se définissent comme des zones urbaines pluriculturelles qui nécessitent une éducation prioritaire, il faut reconnaître qu'elles mériteraient aussi un environnement porteur prioritaire tant ces milieux hyper-bétonnés sont peu enclins à la sécurité, au bien-être et à l'harmonie. Triste record, pour Villeneuve-la-Garenne avec la plus grande « barre » d'Europe pour quatre cents mètres de long !
- 2 Le discours social ne leur accordant aucun suffrage – « Dépôt de bilan des Z.E.P. » titrait un grand quotidien l'automne dernier – les stigmatise comme un monde à part, séparé du Monde. Aussi n'est-ce jamais sans mal et sans crainte que l'enseignant débutant affecté sur un poste non consenti lutte contre les préjugés tenaces de la Z.E.P. avant d'apprendre à s'en déconditionner. S'il découvre un exercice difficile du métier en s'efforçant de « tenir le coup », le maître prend rapidement conscience de ce qu'il est et de ce que sont les autres. Si devenir soi-même n'est plus la référence de réussite dans notre ère de la mondialisation, la Z.E.P. s'affirme être un révélateur de soi pour celle ou celui qui accepte d'être déplacé, critiqué, confronté.
- 3 Or de plus en plus de professeurs des écoles témoignent d'une passivité croissante des enfants face aux apprentissages fondamentaux. Ce déficit d'investissement pour l'école associé à la réalité de la Z.E.P. perçue comme milieu instable, blessé et blessant est à l'origine d'une pratique pédagogique centrée sur l'*écoformation*, concept élaboré par le professeur G. Pineau qui entend montrer que la formation, l'apprentissage, l'éducation

sont des processus complexes qui empruntent trois grandes voies : « soi », « les autres » et « les choses » (GREF, 1995).

Une pratique pédagogique centrée sur l'écoformation - Des exemples concrets

- 4 **Quel est l'avenir de ces lieux terrestres classés en Z.E.P. ? Un enfant peut-il envisager un attachement au monde en Z.E.P ? Comment ces enfants de la Z.E.P. qui n'ont jamais flâné au bord d'une rivière, joué en forêt, pourront aimer notre terre ?**
- 5 Mon projet d'enseignement face à un constat de séparation de l'homme et de la Terre – l'imaginaire des élèves de trois classes de cycle 3 ne reconnaissant aucune place à l'homme tant dans les milieux naturels que dans la classification des espèces – s'ancrait sur l'intuition de rétablir ou de susciter, dans tous les champs disciplinaires, et ce de façon transversale, un lien avec l'environnement, un lien avec « les choses ». Mes compétences d'enseignant allant, d'une part pour l'écriture poétique d'haïkus et d'autre part pour l'approche des milieux aquatiques, avec deux spécialités reconnues – la première en aquariologie, la seconde pour la pratique de la pêche à la mouche² –, je proposais dans les temps scolaires institués des ateliers d'immersion dans des écosystèmes aquatiques régionaux ; sur l'expérimentation en salle de sciences à partir de la culture de végétaux, de l'élevage de poissons exotiques en aquariums ; et enfin sur la pratique de la pêche.
- 6 Adhésion forte sur les projets écoformés
- 7 Si l'attirance pour le monde du Vivant est prégnante dans l'enfance, combien elle l'a été dans ces classes maternelles et élémentaires des secteurs défavorisés. À la question posée aux enfants de différentes classes de Villeneuve-la-Garenne : *qui a déjà vu une rivière ?* Je n'ai dénombré qu'un quart de chaque classe ayant eu une expérience sensorielle directe avec la rivière, avec pour quelques-uns une expérience de la pêche avec un tiers de la famille. Pour celles et ceux qui avaient physiquement rencontré la rivière, ce fut surtout le constat d'une pollution et de surcroît sans poisson aperçu. L'immersion lors des sorties de classe dans les biotopes « rivière » et « étang » a confirmé combien ces enfants étaient très éloignés de la Terre, mais a surtout révélé les eaux vives comme de puissants « catalyseurs de désirs ». La prodigalité des milieux aquatiques leur a été enchanteresse. « Alors l'eau a de nouveau reflué. L'eau ne cessait de faire ça encore et encore et encore. L'eau me rendait joyeux », livre comme exemple du processus énergisant, vitalisant R. Brautigan (2004). Ce sont « Les Eaux écoformatrices » de R. Barbier et G. Pineau (2001).
- 8 Une exploration des traits d'union entre le sujet et l'environnement
- 9 Le couple enfant de Z.E.P. et environnement aquatique préservé est devenu mon sujet d'étude, notamment dans les traits d'union entre l'élément « eau » et l'enfant. Toutes les expériences de terrain participaient d'une certaine phénoménologie. C'est ce paradigme qui entrait en ligne de compte dans la dynamique des apprentissages à transmettre. La reconnaissance d'une certaine communauté de substance avec l'élément « eau » a été effective pour certains dans l'écriture de poèmes et de l'ouvrage illustré « le poisson parleur ».

- 10 Les écosystèmes « rivière » et « étang », en fascinant les élèves, ont suscité chez ces derniers des accroches, des arrimages avec les milieux explorés. Dans le jeu des *éconnaissances* (Cottureau, 1994), l'élève a vécu une transe *écoformée* ou *écoformatrice* lui conférant une conscience plus vive de son existence dans le monde (Cottureau, 1994). Un simple caillou, une branche, une coquille d'anodonte, un jeune plant de chêne, des empreintes de ragondin ont été les sésames d'une intégration, puis d'une participation active à la vie du milieu. Ces expériences ordinaires en confrontation avec la Terre ont généré des *sensations de monde* chez l'enfant (Amar, 1992). Ces sensations associées à la surprise, l'émerveillement et la joie ont élargi leur conscience du monde dans la reconnaissance de la nécessaire biodiversité de la faune et de la flore.
- 11 Plus fondamentalement les pieds dans l'eau, l'élève (sorti enfin des livres théoriques !) a découvert une géographie active en éprouvant des *sentiments de terrestreté* (Amar, 1992). Lors de ces *expériences géopoétiques*, l'enfant a perçu de la rivière sans séparation, mais en distinction de (White, 1992). Ne s'étant jamais pris pour la rivière ou pour le poisson, il s'est découvert être humain, siège d'émotions nouvelles et bienfaitrices en lien avec le poisson, l'eau, le milieu. C'est la *diversité* et l'*unité croisée* d'E. Morin (1980), c'est l'*approche transversale* de R. Barbier (1998).
- 12 Ces confrontations élémentales ont contribué à une émancipation globale de la plupart des enfants. La classe est devenue un lieu d'exposition des objets glanés lors des sorties. Des aquariums ont été installés.
- 13 Un aquarium dans la classe ou le pouvoir enchanteur de la faune aquatique, se sentir responsable d'un non-humain
- 14 L'installation d'aquariums a favorisé la familiarisation avec des espèces exotiques (faciles sur le plan de l'élevage) et a renvoyé la classe vers l'exploration des écosystèmes des pays exotiques. Le maintien de ces biotopes a confirmé l'attirance dans l'enfance pour la vie et a consolidé l'intérêt pour la vie en général. De modestes poissons colorés ont élané la classe dans « le faire et l'apprendre scolaire », notamment dans une propension allègre et spontanée à la recherche. Cet attachement pour ces pensionnaires exotiques a suscité des investissements scolaires inattendus comme l'emprunt de tous les ouvrages spécialisés en aquariophilie à la bibliothèque municipale de la ville ! L'expérience de la confrontation avec le Vivant a été poussée jusqu'à confier à chaque enfant la responsabilité à son domicile d'un *Betta Splensens* (un poisson exotique, plus communément appelé « combattant », assez robuste ne réclamant pas de système complexe de filtration d'eau) pendant deux semaines. Le protocole a montré que peu ou pas de poisson mouraient. L'expérience a été conduite avec des jeunes plants de chêne, de hêtre et de bouleau, prélevés lors d'une sortie en forêt < la suite de la lecture de *L'homme qui plantait des arbres* de J. Giono (2003). Là encore, peu de mortalité.
- 15 Les effets bienfaits de la pratique de la pêche pour les enfants de la Z.E.P.
- 16 Les enfants ont été avides et curieux d'apprendre les techniques de base pour prendre un poisson à la ligne. La rencontre avec des intervenants pêcheurs a révélé aux enfants la nécessité de connaître des savoir-faire, des savoir-être et des éco-savoirs – *Une façon d'être en lien avec les éléments naturels* (Moneyron, 2003). La posture d'être en accord avec en a effleuré certains (Amar, 1992). *Il faut comprendre que nous sommes dedans !* conscientisa R. Schilardi, intervenant pêcheur. Ce *dedans* mérita à lui seul des séances

de travail en écocitoyenneté sur la vision du monde de chacun et de la place que chacun s'accordait dans sa ville, dans sa région, dans son pays et sur la Terre.

- 17 La pratique halieutique dans le cadre des sorties de classe a favorisé elle aussi les expériences ordinaires essentielles d'*éconnaissance*, d'*arrimage* et d'*interdépendance*. La valeur accordée au vairon, à la perche, au gardon, au canard, à l'éphémère, etc. a été importante notamment dans les situations d'écriture en littérature.
- 18 L'agir de la pêche convoque irrémédiablement l'enfant à l'impermanence complexe du monde naturel. Très rapidement l'enfant pêcheur comprend que sa posture au bord de l'eau doit s'enraciner à partir de l'invisibilité et la stratégie – qui n'est pas sans rappeler la manière de discerner le présent et l'avenir d'E. Morin (1980). Effectivement le novice apprend à appréhender un monde invisible qui sous-tend un monde visible. On dit que le pêcheur subodore la présence des poissons dans une veine d'eau, c'est-à-dire qu'il a l'art de pressentir dans une forme de vision pénétrante les poissons sous la surface.
- 19 La question récurrente dans *l'agir pêche*, « mais qu'est-ce qui se passe ? », fut l'interrogation de chaque instant de l'enfant dans sa quête du poisson. Les stratégies qu'il a pu mettre en œuvre en *synchronicité* avec le réel dans une échelle locale dans le temps présent ont représenté les conditions appropriées à l'écoformation, à l'expérience d'éconnaissance. La pêche à la ligne s'est révélée être la sagesse énoncée par J. Reda (1985).
- 20 Les effets bienfaisants de la confrontation élémentale
- 21 L'étape du lien avec le milieu aquatique, ce que l'on peut nommer *reliance* a eu des effets bienfaisants et énergisants chez l'enfant pêcheur (Bolle de Bal, 1996). Le fait de se relier ou de faire *reliance* est une expérience énergétique et libératrice. Les effets du *bain halieutique* ont prodigué aux écoliers une remise en forme plutôt globale d'eux-mêmes, un puissant anxiolytique, une pensée de la pêche vacante de paroles intérieures, une capacité au retentissement dans l'après-sortie dans le champ de la *rhétorique fabuleuse*, attestant d'un langage du monde naturel parlant à l'enfant (Dhôtel, 1984).
- 22 Si au bord de l'eau, l'enfant se régénère – il faut citer ici « Comme des Baies de Genévrier » de W. Whitman (2001), véritable hymne au *ressourcement* de G. Danou (1999) – c'est qu'il est être écologique générique, convié à la résilience. Cette nouvelle posture cognitive le suit jusqu'au cœur de sa scolarité, notamment dans la dynamique du lire et de l'écrire.

À l'école des éléments : une clé pour l'enseignement en Z.E.P.

- 23 La population de la Z.E.P est blessée, donc aussi blessante, (fortement blessante parfois), aussi a-t-elle cette chance unique de se retourner dans le principe de résilience (Cyrulnik, 2000). Cette possibilité du retournement est le cœur d'une pédagogie relationnelle qu'il faut déjà pressentir, puis qu'il faut penser et enfin qu'il faut actualiser pour chaque élève en mal-être identitaire. Cela demande, il est vrai, à l'enseignant une posture d'éducateur, celle d'un *passeur de sens* (Barbier, 1998). Alors comment penser l'enseignement ? « Comment former les enseignants ? », telle fut l'une des interrogations fondamentales de l'éducateur indien J. Krishnamurti (1976). Il faut se la poser dans la formation des maîtres en activité.

- 24 L'écoformation pour la résilience
- 25 Le miracle de la vie étant de renaître à soi-même, la proposition de *renatalité* est d'actualité en Z.E.P. (Arendt, 1995). Si l'écolier se régénère dans cette dynamique tripolaire conscientisée de l'écoformation, c'est qu'il a en lui un point de résonance écologique. Proposer l'écoformation du sujet au cœur des apprentissages est une réforme éducative porteuse de sens, car participant à actualiser des liens entre le monde sensible, soi et les autres. La pratique pédagogique de l'écoformation est méditative car ancrée sur le principe bouddhiste de l'*interdépendance*. La question du « dedans » et de son admissibilité dans la conscience est essentielle pour vivre l'écoformation. Car la Terre est intéressante, voilà ce que le maître doit actualiser dans sa pratique professionnelle auprès des écoliers ! Les possibilités d'habiter la Z.E.P en sens et en qualité sont bien réelles dans la mesure où l'enfant est accompagné par un maître référent d'un sentiment de *terrestreté* (Amar, 1992).
- 26 Des enseignants terriens, une communauté de destin
- 27 Les enseignants qui se reconnaissent terriens, habitants de la terre en « dépendance de » s'inscrivent dans une *communauté de destin* pour ces zones défavorisées (Wresinski, 1998). Si l'enseignant est un terrien en amitié avec la vie, il reconnaît le langage du monde comme un essentiel dans l'imaginaire et le rêve créateurs de l'enfant. C'est en connaissance de cause qu'il offre en quasi-permanence dans le temps scolaire la rencontre du monde à sa classe et réciproquement en suscitant des attachements au monde. L'enseignant écoformé sait que l'on peut approcher les apprentissages de façon poétique, c'est-à-dire en lien avec les choses de la Terre. Cette approche est noétique dans le sens où elle autorise l'expression poétique des élèves dans le champ de la *rhétorique fabuleuse* (Dhôtel, 1984). Aussi le maître favorise l'émergence de la sensibilité, de la beauté, de la vérité, de l'amour, de la créativité, de l'énergie et de la singularité dans sa pratique pédagogique.
- 28 **Prémices d'une éco-anthropologie à partir des relations de qualité tissées avec l'élément « eau »**
- 29 L'attachement au monde est crucial avant même de penser quoi que ce soit en matière d'apprentissage. La qualité des liens que l'enfant a su nouer avec la rivière a renseigné l'enfant sur lui-même. La rivière a dit à l'enfant des éléments de connaissance personnelle. Les trésors glanés des sorties de plein air participent d'une reliance où le jeune conscientise une relation à l'eau. Le monde de l'eau s'est lié avec lui, l'enfant s'y est attaché. De l'eau à soi, de soi à l'eau est une *relation auto-écologique*.
- 30 Ces relations auto-écologiques étendues au monde social sont de mode socio-écologiques. Cette conscience écologique éveillée à partir d'une relation avec l'eau participe d'une écoformation élargie à des réseaux sociaux. Ainsi cette conscience à partir des expériences prend un sens, une dynamique sociale : « L'eau entre nous ». Il faut admettre que l'écolier ré-interroge le monde social à partir de sa vision du monde élaborée dans les projets écoformés, c'est finalement retourner à *l'école des éléments* (Cottureau, 1994) !

Conclusion

- 31 Il y a une seule question dans le cœur de l'enfant scolarisé en Z.E.P. qui interroge d'ailleurs l'humanité en pleine éclipse de la raison dans l'individualisme mondialiste :

« suis-je aimable, suis-je aimé ? » N'est-ce pas LA question existentielle majeure que tout homme avide d'un goût de bonheur sur Terre devrait se poser ? Redonner le sens à l'amour, préconise R. Barbier (1998). Tel est le processus de l'écoformation, quand on sait combien l'expérience de l'éconnaissance est l'avènement en soi d'un nouvel entendement : celui de se sentir vivant et aimable de façon inconditionnelle sans rien faire, ni paraître. Dans ses ghettos, la Z.E.P. continue de mendier ce sens de l'amour et éclabousse le monde d'une conscience écocitoyenne qui est une immense urgence sociale : *le petit d'homme n'a pas d'avenir coupé du sentiment de terrestreté.*

- 32 Alors que le monde ne semble que réagir si mollement à cette conscience, le processus de séparation entre le sujet et le tiers environnement n'est pas sans rappeler les prophéties des cultures amérindiennes et inuit. Ne sommes-nous pas aujourd'hui à l'ère d'une nouvelle *survivance* ? Ne sommes-nous pas dans une immense réserve ?



- 33 Amar, G. (1992). *Cahiers de géopoétique n° 3*. Paris : Éditions Harmonia Mundi.
- 34 Arendt, A. (1995). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Éditions Pocket Agora.
- 35 Barbier, R. (1998). *L'approche transversale*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- 36 Barbier, R. et Pineau, G. (dir.). (2001). *Les eaux écoformatrices*. Paris : Éditions L'Harmattan, Collection Écologie et formation.
- 37 Bolle de Bal, M. (1996). *La reliance. Voyage au cœur des sciences humaines*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- 38 Brautigan, R. (2004). *Pourquoi les poètes inconnus restent inconnus*. Paris : Éditions Du Cherche Midi.
- 39 Cottureau, D. (1994). *À l'école des éléments*. Lyon : Éditions Chroniques Sociales.
- 40 Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris : Éditions O. Jacob.
- 41 Danou, B. (1999). *Le roman d'apprentissage, approches plurielle*. Chilly-Mazarin : Éditions Sens, Colloque de Cerisy.

- 42 Dhôtel, A. (1984). *L'école buissonnière*. Paris : Éditions P. Horay.
- 43 Giono, J. (2003). *L'homme qui plantait des arbres*. Paris : Éditions Gallimard Jeunesse.
- 44 GREF. (1995). *Écoformation et eau. Document de recherche n° 5*. Tours : Laboratoire des Sciences de l'éducation et de la formation de l'université François Rabelais de Tours (en collaboration avec le Département des Sciences de l'éducation de l'Université de Paris 8).
- 45 Krishnamurti, J. (1976). *Carnets*. Monaco : Éditions du Rocher.
- 46 Moneyron, A. (2003). *Transhumance et Éco-savoir. Reconnaissance des alternances écoformatrices*. Paris : Éditions L'Harmattan.
- 47 Morin, E (1980). *La vie de la vie*. Paris : Éditions du Seuil.
- 48 Reda, J. (1985). *La corde raide*, numéro spécial consacré à la pêche, sous la direction de François de Cornière.
- 49 White, K. (1992). *Cahier de Géopoétique n° 3*. Paris : Éditions Harmonia Mundi, Logos Amerikanos.
- 50 Whitman, W. (2001). *Comme des baies de genévrier*. Paris : Éditions Gallimard.
- 51 Wresinski, J. (1998). *Paroles pour demain*. Paris : Éditions Desclé de Brouwer.
-

NOTES

1. Au Québec, l'équivalent des Z.E.P. est « milieu interculturel ».
 2. Le principe de la pêche à la mouche est la présentation d'une mouche artificielle (simulacre de l'insecte naturel) sur une veine d'eau afin de séduire un poisson en activité au moyen de l'outil canne à mouche.
-

AUTEUR

PHILIPPE NICOLAS

Actuellement professeur des écoles en zone d'éducation prioritaire, il est aussi artiste peintre, titulaire d'un diplôme de technicien vétérinaire et chercheur à l'université Paris 8 au département des sciences de l'éducation. Dans ce cadre, il prépare une thèse intitulée *De l'enfant pêcheur et rêveur, à l'enfant devenu adulte acteur du monde. Pour une approche écologique et une pensée de la complexité à partir d'une activité de plein air* qu'il soutiendra à l'automne 2006. Il est aussi l'auteur d'ouvrages portant sur la relation pêche / éducation dont le dernier (2005) a pour titre *Petite philosophie de la mouche, pèlerinage sur la rivière Saulx*.
